

## Alunos-professores: analisando experiências nas licenciaturas

Josilene Silva da Costa\*

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira\*\*

---

### Resumo

Compreendemos como uma tarefa urgente e complexa o pensar e propor alternativas de formação. Possivelmente, um passo importante seja buscar a perspectiva dos alunos que já são professores. Diversos cursos de licenciatura de universidades brasileiras são freqüentados por alunos que aprendem a profissão docente na universidade e na escola ao mesmo tempo. O estudo desse perfil de estudante, realizado junto a alunos professores do curso de Letras e de Matemática de uma instituição pública de ensino superior amplia a nossa compreensão sobre o processo de formação de professores na universidade. A análise dessas experiências fornece elementos para se repensar a formação inicial e estreitar os vínculos dessa formação com a escola básica – local de exercício profissional. Os resultados apontam para a necessidade de a universidade ultrapassar a perspectiva de certificação e assumir uma postura mais solidária e mais comprometida com a escola básica e com o professor que se faz cotidianamente dentro dela.

*Palavras-chave:* Formação de professores; Alunos professores; Professores iniciantes.

### Student teachers: analyzing licenciateship' experiences

#### Abstract

We believe that reflecting on teacher education is an urgent and complex task. Maybe an important move towards this is to observe the perspectives of student-teachers who are already working as teachers in starting education courses. Many licenciateship courses in Brazilian universities are attended by students who learn the teaching job at university and at the schools where they teach at the same time. The study of these students' profile, developed by students and teachers from the Languages and Mathematics courses at a public higher education institution, helps us understand the teacher education process at university. Analyzing experiences during the starting period of teachers' careers provides us with elements to reflect on their starting education and to strengthen its connection with basic school, which is the environment for their professional practice. The results reveal the need for universities to go beyond the perspective of certification and facilitate an attitude of solidarity and commitment to basic school and teachers who continuously develop in it.

*Keywords:* Teacher education; Student teachers; Starting teachers.

---

### O aluno-professor como objeto de estudo

Compreendemos como uma tarefa urgente e complexa o pensar e propor alternativas de formação que atendam às necessidades do professor no exercício da profissão. Possivelmente, um passo importante seja buscar nos cursos de formação inicial a perspectiva dos alunos que já são professores. Diversos cursos de licenciatura de universidades brasileiras são freqüentados por um grupo específico, representado pelos alunos que aprendem a profissão docente na universidade e na escola ao mesmo tempo. O estudo desse perfil de estudante pode ampliar a nossa compreensão sobre o processo de formação de professores na universidade. A percepção desses alunos sobre o processo formativo pode fornecer elementos para se repensar a formação inicial e estreitar os vínculos dessa formação com a escola básica – local de exercício profissional, pois esses alunos-professores atuam na escola

cotidianamente e possuem uma experiência na docência que merece ser considerada.

A preocupação com a formação nas licenciaturas e a defesa da universidade como lócus privilegiado de formação de professores motivou este estudo. À universidade cabe rever, urgentemente, como tem se dado essa formação no interior dos cursos de licenciatura que oferece.

Temos hoje uma vasta produção, com diferenciados enfoques teórico-metodológicos, que enfatiza o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência. Esses estudos se articulam em torno dos processos de aprender a ensinar, e estão abrigados sob a denominação de paradigma do pensamento do professor (Garcia, 1998). São estudos que concebem a prática como espaço de reflexão e construção de saberes; que consideram que as ações dos professores são orientadas por seus pensamentos e compreendem a

---

Endereço para correspondência:

\* E-mail: josycosta9@hotmail.com

\*\* E-mail: rosa@ufscar.br

aprendizagem da docência como um processo que ocorre ao longo da carreira e da vida (Huberman, 1995; Imbernón, 2000; Mizukami, 1996; Mizukami; Reali, 2002; Mizukami et al., 2002; Nóvoa, 1992; 1995; Pérez-Gómez, 1992; Schön, 1992; 1999; Tardif, 2000; Tardif; Raymond, 2000; Zeichner, 1993, entre outros).

Tais estudos são relevantes porque, entre outras razões, dão “poder” ao professor em relação à própria profissão, discutem o conhecimento específico da docência e possibilitam aos professores a compreensão e/ou superação de teorias práticas, a partir do momento em que as mesmas passam a ser consideradas e se constituem em objeto de estudo e reflexão, conforme Mizukami et al. (2002).

### **A pesquisa: ouvindo alunos professores**

Esta pesquisa insere-se no campo da formação de professores concebendo a aprendizagem profissional da docência como um processo em que os saberes são contextualizados e influenciados pela trajetória de vida e de carreira. O professor, nesta perspectiva, torna-se o principal ator na construção de novos conhecimentos sobre a docência.

A possibilidade de efetuar essa análise da perspectiva dos alunos-professores ocorreu nos cursos de licenciatura em letras e matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), em duas turmas do 6º semestre. Como parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida por Costa (2005),<sup>1</sup> este estudo busca compreender o que dizem os alunos-professores sobre a importância da formação recebida no curso de licenciatura em letras ou matemática. O objetivo é identificar elementos que possam contribuir para se repensar a formação inicial.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado questionário sobre formação e atuação docente dos participantes e, posteriormente, entrevistas com um aluno do curso de matemática e uma aluna do curso de letras. Os participantes foram escolhidos a partir da compreensão de que as suas falas representavam aquilo que se mostrava como tendência nos dados dos questionários. A entrevista semi-estruturada buscou aprofundar a compreensão acerca dos aspectos mais relevantes apontados pela análise do questionário.

Neste trabalho serão analisados os dados sobre formação na licenciatura. As respostas foram analisadas buscando-se perceber aquilo que se apresentava como tendência e também aspectos pontuais que se mostrassem relevantes para a compreensão da influência da formação acadêmica no desenvolvimento profissional dos alunos-professores e oferecer subsídios para a formação de professores.

Os participantes do estudo foram 40 alunos-professores, 27 do curso de letras e 13 do curso de matemática, que representavam 77% e 50% dos alunos das respectivas turmas. As suas falas são identificadas com as letras iniciais de cada curso, ou seja, L e M e um número seqüencial.

*Os participantes: quem são os alunos professores de letras e matemática*

No curso de letras, em relação ao sexo, a maioria dos alunos-professores, vinte e três, é do sexo feminino, havendo somente quatro participantes do sexo masculino. Em matemática ocorre o inverso, a maioria, oito, é do sexo masculino, havendo cinco participantes do sexo feminino. Essa relação aparece também quando observamos o total geral (alunos professores e alunos não-professores) de cada turma.

Temos assim um quadro, nesse contexto, que pode se repetir também em outras universidades: um número significativo de mulheres ingressa nos cursos de licenciatura, que são aqueles considerados mais fáceis de obter aprovação no vestibular, são também os cursos de menor prestígio social e financeiro e permitem o exercício da dupla jornada de profissionais e de donas de casa que muitas mulheres enfrentam. Tal quadro relaciona-se com a concepção do magistério como uma profissão construída histórica e socialmente como feminina. Existem diversos estudos (Almeida, 1991; Louro, 1999) que discutem a questão de gênero e poder no magistério, e é possível que essa questão esteja presente neste trabalho, embora não seja esse o eixo, o foco do estudo.

Percebe-se que a escolha dos cursos de licenciatura na instituição pesquisada sofre influência das poucas oportunidades de acesso ao ensino superior público na região (a maioria dos alunos sempre estudou na escola pública); das condições econômicas (a maioria trabalha e tem participação no orçamento doméstico) e da necessidade de qualificação profissional na área de atuação que, para um número significativo de alunos, é o ensino.

O tempo de exercício da docência dos participantes varia de 1 a 12 anos. Tanto em matemática quanto em letras a maioria tem até três anos de exercício na docência. Em matemática percebemos que mais da metade dos alunos-professores (62%) está dentro do que se considera *fase de iniciação*, conforme Huberman (1995). Em letras, 48% está na *fase de iniciação*, aproximadamente 26% têm de quatro a seis anos de atividade docente, estando, segundo o autor, na *fase de estabilização*, consolidação de um repertório pedagógico; e 26% têm de sete a 12 anos de docência, estando na *fase de diversificação*, ativismo.

Quanto ao tempo de trabalho nas escolas em que

estão atuando hoje, considerando os dois cursos, os dados apontam que a maioria tem até três anos na escola em que se encontra, está iniciando no magistério e ainda em processo de aprendizagem das rotinas e da cultura do contexto de ensino. Eles se encontram no processo de formação acadêmica inicial e ao mesmo tempo já começaram suas trajetórias na docência, atuando em escolas da rede pública e particular, na educação básica.

O nível de atuação desses professores concentra-se no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries (vinte e sete participantes), dezoito do curso de letras e nove do curso de matemática. Dentre esses, no que se refere aos participantes do curso de matemática, três também atuam no ensino médio. O restante dessa turma atua somente no ensino médio. Interessante perceber que no curso de letras, embora haja predominância de atuação no ensino fundamental, há certa diversificação nos níveis e espaços de atuação, pois temos alunos-professores atuando em cursos pré-vestibulares (quatro), em curso de idiomas (um), em seminário teológico (uma), na educação infantil (uma) e no ensino médio (dois). Segundo conversa com a professora que coordenava o curso de letras no começo de 2004, os alunos são muito procurados pelas escolas e cursinhos e são considerados bons profissionais.

Percebe-se tanto entre os alunos-professores de letras quanto entre os de matemática que os mesmos trabalham, em sua maioria, na área de conhecimento de sua formação (93%). Contudo, declararam ter atuado em várias séries, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, além de ter ministrado várias disciplinas fora da área de conhecimento de sua formação, principalmente os alunos-professores do curso de letras. Parece que a formação na área de matemática, para esses alunos-professores, restringe mais esse trânsito por disciplinas diversas.

Em relação à carga horária, a maioria dos participantes trabalha em torno de vinte horas semanais. Considerando isoladamente cada curso, entre os participantes do curso de letras a maioria trabalha em torno de vinte horas e em matemática a maioria trabalha quarenta horas semanais.

### **Analisando as experiências formativas nas licenciaturas**

A análise das experiências formativas nas licenciaturas se fez a partir de dois eixos. O primeiro foi organizado com base na solicitação para que o participante comentasse a forma como o curso está organizado, indicando em que medida este contempla, ou não, a sua condição de aluno e professor ao mesmo tempo.

O segundo eixo se organiza a partir das indicações das mudanças ocorridas em sua prática

profissional nas diferentes dimensões profissionais e pessoais com a frequência ao curso superior, procurando analisar a influência da licenciatura nessas mudanças.

#### *A organização do curso e o atendimento ou não às suas necessidades como aluno-professor*

Na opinião dos participantes podem ser indicadas diferentes necessidades do aluno-professor a serem contempladas ou não.

Dez por cento responderam de forma vaga, e nesse caso a própria limitação do instrumento utilizado (questionário) não possibilitou uma análise melhor da fala do aluno.

Quinze por cento consideram que o curso atende a suas necessidades, pois conta com bons professores, apresenta conveniência de horário, oferecimento de matérias essenciais e propicia a extensão dos conhecimentos.

Para 75% dos participantes o curso não contempla suas necessidades como aluno-professor por apresentar distância entre teoria e prática, por problemas na grade curricular e na aprendizagem de conteúdos específicos.

As respostas indicam, conforme Garcia (1999), um aspecto do pensamento do professor que se traduz como um pensamento prático, voltado para a resolução de problemas, semelhante ao que revelam as pesquisas sobre o pensamento do adulto. Dentre aqueles cujas respostas indicam que o curso não contempla as suas necessidades, algumas falas permitem analisar que, embora reconheçam as lacunas e deficiências do mesmo, ressaltam aspectos positivos em relação à contribuição do curso, à sua condição de aluno-professor. Para esses participantes podemos perceber que o curso contempla parcialmente sua condição de aluno-professor.

É interessante observar que a maioria, em outra questão, afirma que o curso influiu positivamente na sua trajetória e na sua formação como professor. Nesses dados chama a atenção o fato de que, na ausência de uma articulação mais satisfatória do projeto do curso, as lacunas sejam atribuídas por alguns alunos-professores às disciplinas isoladamente, como gramática e geometria.

Os argumentos para o não-contemplar as necessidades se voltam para a questão da relação entre teoria e prática na maioria das falas, indicando considerar que existe distância. Outra argumentação bastante presente se refere a questões relacionadas às disciplinas – grade, conteúdos das mesmas e carência de maior autonomia na escolha das optativas, principalmente no curso de letras, em que o aluno-professor foi enfático no desejo de escolher seu percurso, satisfazer seu interesse em especializar-se numa determinada área. Aqui aparecem dificuldades que são institucionais, pois os professores nem sempre têm disponibilidade de horários para

oferecimento maior de disciplinas optativas. Essa questão foi colocada na conversa com as coordenadoras dos cursos, que enfatizaram as dificuldades institucionais para atender às necessidades dos alunos.

Em matemática, a maioria também avalia que o curso não contempla as suas necessidades e os argumentos também se referem à organização do curso, com ênfase nas disciplinas pedagógicas, que deveriam ocorrer no início ou aparecer intercaladas às disciplinas de conteúdo específico. A ênfase nas disciplinas pedagógicas, embora seja interessante para mostrar a preocupação com um modo específico de tratar um conteúdo de ensino, evidencia a crença de que esse tipo de conhecimento seja a “chave” para a atuação na complexidade do cotidiano da sala de aula.

Outro aspecto evidenciado, mais específico desse curso, foi a ênfase no descompasso existente entre os conteúdos de matemática aprendidos na licenciatura e aqueles necessários para ensinar em diferentes níveis.

Nos dois cursos, os que disseram sentir-se contemplados na sua condição de aluno-professor, referiram-se à conveniência do horário do curso para quem já é professor; o “gostar” da grade curricular e considerar que o curso tem bons professores; a ampliação do conhecimento que o mesmo possibilita; o oferecimento de matérias essenciais. São falas que ressaltam aspectos que consideram positivos no curso. Como por exemplo:

*Está organizado em disciplinas ministradas no turno vespertino e às vezes com aulas aos sábados. O curso fornece condição para o aluno atuar em parte do tempo. (P2-L)*

*O curso de Letras conta com uma grade de disciplinas muito boa, exceto algumas que considero dispensáveis como inglês instrumental. Contamos com um grupo de professores responsáveis e bons naquilo que fazem e são raríssimos os professores que não se adequam a estes dois fatores citados por mim anteriormente. As disciplinas de Literatura Brasileira foram a base para a minha arrancada como professor. (P4-L)*

Ainda considerando a temática relativa às necessidades, temos no curso de letras a fala da aluna-professora que atribui a responsabilidade pela formação ao aluno, salientando que a universidade é “uma base”, e uma outra licencianda que considera importante a prática junto com o estudo, enfatizando a vantagem de ser aluno e professor ao mesmo tempo. Como por exemplo:

*O curso está passando por mudanças que considero viáveis, manteve-se estático por um longo período. Eu acho que a condição de ser aluno e professor ao mesmo tempo amadurece um pouco mais a pessoa e eu acho que lido com essa situação de uma maneira tranqüila. (P6-L)*

*[...] se contempla ou não isso depende muito de nós, porque sabemos que o que é dado na faculdade é apenas uma base para que você, como aluno, também parta em busca da pesquisa. (P17-L)*

Essa última fala aponta os limites da formação inicial e a necessidade de continuar o processo formativo, indicando a necessidade de um movimento ou disponibilidade pessoal para buscar o próprio desenvolvimento profissional.

Essa posição é sintetizada na fala da entrevistada do curso de letras:

*Me preparei para iniciar nesse processo de ser professor, lembrando que ser professor é buscar constantemente. Então, por isso que essa necessidade de, de que como eu já disse que o curso não me deu muita parte prática, ele lança um desafio maior que é estar buscando sempre, constantemente, todos os dias. [...] de jeito nenhum eu não saio daqui dizendo que eu estou completamente pronta, muito pelo contrário, eu me sinto inacabada com a necessidade de buscar cada dia mais. (Entrevista)*

Nas respostas a essa questão, aparece uma temática que tem se tornado quase senso comum na discussão sobre a formação recebida e as exigências da atividade docente: *a distância entre teoria e prática*.

No que se refere a esse aspecto, nota-se que as exigências da prática vivenciadas na escola não são atendidas ou contempladas pelo curso, como indicam as seguintes falas:

*Muitas disciplinas oferecidas no curso não atendem às necessidades de sala de aula. Apesar de sabermos a distância entre teoria e prática, o curso, em algumas disciplinas, não possibilita ao aluno professor uma atuação segura frente à realidade encontrada em sala de aula. (P20-L)*

*O curso de Letras, como todo curso superior de licenciatura, abre novos horizontes, mas, infelizmente, não prepara o aluno para atuar em sala de aula. Fazemos uma infinidade de disciplinas que não desejamos e que não influem no processo de preparação para uma atuação eficiente em sala de aula. (P10-L)*

Na entrevista, o aluno-professor do curso de matemática foi enfático ao descrever essa distância. Diz que não possuía os considerados pré-requisitos ou “uma boa base” ao ingressar no curso. Para ele, os assuntos a serem tratados no ensino fundamental são ignorados; é dada ênfase a conteúdos não específicos para o ensino e são estes os conteúdos que os alunos das licenciaturas estudam. Pela ênfase dada a temas

considerados “mais complexos”, teve que aprender os assuntos necessários para ensinar fora do curso. Segundo suas palavras,

*Em relação aos conteúdos voltados para o ensino, a gente aprende muito pouco, mesmo porque eles (professores formadores) acham que a gente, isso em tese, eles falam que a gente já entra sabendo esses conteúdos. [...] nos primeiros semestres, que vêm aquelas matérias básicas, de geometria, de funções e tudo a gente vê muito pouco, eu mesmo tive uns professores que não pediram, não souberam aproveitar essas matérias muito com a gente. [...] Em relação ao segundo grau, eu vi pouco porque eram pra ser trabalhados alguns assuntos, só que não foram. Talvez porque eles tinham preguiça ou pensavam que a gente já sabia ou qualquer coisa assim... (Entrevista)*

Na concepção do aluno-professor, ele aprendeu pouco e compreende que no curso de licenciatura deveria aprender os conteúdos para ensinar. Salienta que as matérias básicas que deveriam incluir os conteúdos a serem ensinados não o fizeram.

Na perspectiva do aluno-professor, os formadores consideram que os estudantes das licenciaturas devem ter como pré-requisito o domínio do conteúdo do ensino médio e não aproveitam as disciplinas básicas do curso de licenciatura para ensinar esse conteúdo, mesmo quando este fazia parte da ementa da disciplina.

*[...] eles [os formadores] têm a mente voltada para o 3º grau, matemática pura vamos dizer. Então, o que eles querem é formar profissionais em matemática pura e o professor é matemática aplicada, você aplica a matemática para ensinar certas coisas... (Entrevista)*

Um dos participantes não focaliza a prática profissional e analisa a relação entre teoria e prática no interior do próprio curso, indicando um descompasso entre o discurso e as práticas vivenciadas:

*[...] na universidade a forma de trabalho não só dos professores, mas da instituição em geral, é antiga, conservadora e a forma de avaliação rigorosa e autoritária, não existindo flexibilidade. (P37-M)*

Isso nos leva a outro aspecto recorrente nas falas, a organização do curso e a fragmentação do conhecimento na grade curricular.

Observamos a realidade de que muitos iniciam a docência durante a licenciatura. O ingresso na licenciatura facilita a entrada no magistério; há uma demanda por

professores na região e ao mesmo tempo o ingresso no mercado de trabalho, na docência, suscita expectativas em relação ao curso e outras posturas quanto ao mesmo. No que se refere à *organização do curso e grade curricular*, há uma ênfase na importância das disciplinas pedagógicas e no lugar em que elas aparecem na grade curricular. Essa preocupação transparece principalmente nas falas dos alunos de matemática.

*Devido à falta de professores no mercado entramos em sala de aula no começo ou até antes de começarmos a cursar, além disso, as matérias didáticas e metodológicas são vistas no final do curso. E realmente tomamos as iniciativas por conta própria. (P39-M)*

*Em nosso curso, durante três anos são vistas disciplinas ligadas ao curso, ou seja, disciplinas que envolvem cálculos, sobrando um ano para aprendizagem das disciplinas pedagógicas que são trabalhadas quando já temos uma experiência em sala de aula, quando na realidade disciplinas pedagógicas deveriam ser intercaladas com as de cálculo. (P40-M)*

Nessa última fala há uma sugestão que atende a algumas necessidades formativas colocadas pelos alunos das licenciaturas de uma forma geral, ou seja, de que as disciplinas pedagógicas e de conteúdo sejam trabalhadas de forma articulada e tomando as experiências e o contexto de ensino como referência. Isso é reforçado na entrevista com o aluno-professor de matemática:

*Fica um negócio meio que fora de ordem, você vê uma coisa no 1º semestre aí junta com uma coisa lá no último semestre. A gente vê a matéria de 1º e 2º grau no 1º semestre e vê a metodologia dessas matérias no último semestre. (Entrevista)*

Outro depoimento levanta a questão central para esses alunos, ou seja, o fato de estarem inseridos na prática antes da fundamentação para ensinar.

*[...] as matérias ligadas à parte pedagógica são vistas no último ano, quando já estamos há algum tempo na sala de aula, às vezes cometendo erros que poderiam ser evitados. Enquanto os cursos de licenciatura tiverem uma orientação de bacharelado, não teremos bons cursos e, conseqüentemente, bons profissionais. Saber matemática não é garantia de saber ensinar matemática. (P28-M)*

É colocada a importância da construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento de saber ensinar, de transformar o conteúdo específico em conteúdo ensinável, como coloca Shulman (apud Mizukami, 2002). Interessante salientar que apesar da

aluna se referir à “orientação de bacharelado”, e esses cursos até o momento só oferecerem a licenciatura, indica que ela se reporta à predominância do conhecimento específico sem estabelecer ponte com a docência, conforme o esperado.

A mesma preocupação é indicada pelos licenciandos em letras, enfatizando a necessidade de reforma da grade curricular:

*A organização do curso de letras (Uesb) necessita de uma revisão; pois há disciplinas que são dispensáveis, ou seja, são cópias de outras disciplinas; outras, ao contrário, são interessantes e relevantes; entretanto, por conta do tempo, são trabalhadas de forma unilateral. O aluno-professor não é contemplado quando não se leva em conta sua experiência em sala de aula, e é obrigado a fazer certas atividades desnecessárias, a saber, o estágio supervisionado. (P5-L)*

*Apesar de o curso ter excelentes professores, penso que a organização das disciplinas deveria ser revista, uma vez que existem “assuntos” mais difíceis sendo estudados no início do curso. (P13-L)*

*Os cursos de licenciatura em geral estão organizados de uma forma que limita muito as possibilidades do aluno avançar em termos de conhecimento em uma área específica. A exemplo disso, temos o caso das disciplinas optativas, que deveriam ser cursadas de acordo com o interesse que cada aluno tem em se especializar em determinada área, contudo na maioria das vezes, em função dos horários, somos obrigados a cursar disciplinas que não despertam tanto o nosso interesse. (P18-L)*

*Gosto do curso de letras da Uesb, no entanto, como é um curso de licenciatura, disciplinas fundamentais como didática e metodologia do ensino deveriam ser dadas já no início. (P25-L)*

Paralelas às solicitações relativas à alocação das disciplinas na grade, aparecem reflexões sobre o conteúdo a ser ensinado. A preocupação com a aprendizagem dos conteúdos específicos e a importância dessa aprendizagem para ensinar é um aspecto enfatizado nas respostas dos alunos-professores:

*Há também poucas disciplinas que nos preparam com o conteúdo do 2º grau, logo o professor sai da instituição sem conhecer a fundo os conteúdos com os quais irá trabalhar. (P35-M)*

*O que ensino aos meus alunos tive que aprender estudando em casa, não na Uesb. (P37-M)*

Essa questão permite algumas inquietações e reflexões, pois lidamos com a ansiedade, a urgência que os alunos verbalizam quando se referem ao domínio do conteúdo específico para ensinar. Há toda uma discussão

política e teórica sobre as relações de poder que envolvem o campo da formação de professores e dos saberes necessários à profissão de ensinar (Mizukami et al., 2004; Shulman apud Mizukami 2000; Tardif, 2000; Tardif; Raymond, 2000; Tardif et al., 1991) e, compreendemos a preocupação dos alunos-professores com o aprendizado do conteúdo específico na formação inicial, a prática está exigindo deles o domínio do mesmo. Concordamos que é imprescindível esse domínio para o desempenho da profissão, mas fica a reflexão de que é preciso aprofundar junto aos licenciandos a compreensão de que os conteúdos de ensino não são neutros, nem desvinculados do contexto social e político em que foram construídos. É necessário avançar na superação dessa relação, talvez pragmática, que os mesmos parecem manter com os conteúdos de ensino. Construir instrumentos que lhes permitam pensar: que conteúdos? Como foram construídos? Para que e para quem tais conteúdos se destinam? Quem sabe dessa forma possam falar que a formação inicial lhes permitiu construir a base para avançar no desenvolvimento não só do conteúdo específico, mas de vários outros saberes inerentes à profissão; compreender que a formação de professores lida com questões bastante complexas.

Os dados indicam, de forma positiva, que a presença em sala de aula de alunos com experiência docente contribui para as discussões e dinâmica das aulas; como afirma a entrevistada, isso “dinamiza mais” e permite “mexer melhor nesse processo”. O entrevistado do curso de matemática comenta que os alunos-professores aproveitam as “brechas nas aulas” para trocar experiências sobre a prática, pois o contato entre os pares é mais informal e beneficia aos que ainda não têm contato com a sala de aula.

*[...], por exemplo, teve alguma brecha em alguma aula a gente vem e traz [...] entre os alunos isso é mais comum, a gente chega, senta... Agora mesmo a gente está tendo um estágio e pra gente foi uma experiência muito boa em uma parte e horrível em outra. Horrível em saber que a realidade dos colégios não é a que a gente vê aqui. Então a gente tem uma prática muito pior do que a gente vê aqui: só as metodologias, só o que poderia ser feito e chega lá e a gente não pode fazer nada disso, a gente não consegue fazer nada disso. (Entrevista)*

Acerca da troca com os pares o mesmo entrevistado diz ainda:

*[...] em escolas diferenciadas, aí é que é o bacana, porque, por exemplo, tem muita gente que ensina em escola estadual, tem mais uma maioria que ensina na municipal e*

*outra pequena parte que ensina na particular. Ai cada um quer vender o seu peixe [...]*

Nessa fala podemos perceber nesse processo de troca, de aprendizagens compartilhadas, de socialização profissional, que há certo compromisso com os espaços em que atuam: “cada um quer vender o seu peixe”.

Além disso, é interessante observar que mesmo para alunos com experiência docente há o chamado choque de realidade no contato com outros contextos de ensino, conforme aponta França (1999) e aparece quando o entrevistado diz: “Horível em saber que a realidade dos colégios não é a que a gente vê aqui”. Parece que ele estava de fora dessa realidade.

*Mudanças na prática docente e a influência da licenciatura nas mesmas*

Ao indicar as mudanças ocorridas em diferentes dimensões profissionais e pessoais e a influência da licenciatura, os participantes dão indicações de ampliação da base de conhecimento para o ensino, embora nem todos creditem essa ampliação à licenciatura.

Evidencia-se nas respostas a esse tema que a licenciatura influenciou nas mudanças ocorridas, tanto na prática docente quanto na vida pessoal. Temos 78% das falas que afirmam ter havido mudança e as justificativas mais frequentes indicam que tais mudanças ocorreram em relação a: ampliação da visão de mundo, maior segurança na atuação, desenvolvimento pessoal e profissional, aprender a lidar com os alunos.

No grupo que disse não ter ocorrido mudança, 15%, as justificativas mais frequentes dizem que: aprendeu na prática, os formadores não são boas referências, os conteúdos da formação são difíceis de levar para a escola, recorreu ao conhecimento de mundo, tenta não repetir os erros dos seus professores.

Se tomarmos isoladamente cada curso, constatamos que em letras 82% e em matemática 69% afirmam que houve mudança. Quanto ao percentual dos que dizem não ter mudado em cada curso, vemos em matemática 31% (parece que há uma maior insatisfação) e em letras 7%.

Temos ainda 7% do total que indicou não conseguir avaliar a influência da licenciatura, todos do curso de letras. É o que podemos ver nesta fala:

*Não posso responder, pois entrei na docência após ter ingressado na universidade, logo não houve um antes e um depois. Mas posso dizer que não dá pra depender somente da licenciatura para ser um bom profissional no mercado. Para minha formação como educador contei muito com o que aprendi em trabalhos de liderança e ensino*

*desenvolvidos na igreja evangélica da qual sou membro. Há também outras características que fogem da graduação como: a possibilidade do aluno simpatizar-se com você ou não. (P1-L)*

O participante P1-L, que de alguma forma responde à questão, coloca a importância de outros espaços de atuação, experiências em outros contextos que, fazendo parte do percurso formativo, influenciam o ser professor. Reafirmam a influência da história de vida, das trajetórias, das experiências como aluno, como afirma o entrevistado: “eu já venho de um sistema saturado, agora já saturadíssimo. [...] eu venho de escolas estaduais e escolas estaduais pra mim nunca mudaram”.

É colocada a importância da construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento de saber ensinar, de transformar o conteúdo específico em conteúdo ensinável, como aponta Shulman (apud Mizukami, 2002). Interessante salientar que apesar da aluna se referir à “orientação de bacharelado”, e esses cursos até o momento só oferecerem a licenciatura, ela se reporta à predominância do conhecimento específico sem estabelecer ponte com a docência, conforme o esperado.

O depoimento do participante anterior (P1-L) também destaca os aspectos relacionais como importantes para o exercício da profissão. Possivelmente esses aspectos não sejam vistos como prioritários nas propostas de formação inicial e talvez nem à continuada. Não são tão visíveis e nem dá para prever até que ponto podem ser alterados tais aspectos, são carregados de particularidades e subjetividade. Os conhecimentos sobre o ensino são construídos com base nos referenciais em que o professor se apóia.

Embora não sejam maioria, os alunos-professores que afirmam *não ter ocorrido mudança* nem influência da licenciatura na sua prática alegam uma aprendizagem com base na própria experiência e na formação recebida no ambiente de trabalho, em alguns casos procurando superar modelos considerados inadequados. A compreensão da escola como local de aprendizagem da docência, como espaço formativo, conforme Caldeira (1995), é evidenciada na fala dos alunos-professores que ressaltam:

*[...] como a faculdade não nos prepara corretamente para a sala de aula, fui obrigado a recorrer ao meu conhecimento de mundo e tentar mudar o que eu considerava errado no modo de agir dos meus professores do passado.*

*Como exemplo poderia citar o fato do professor que se acha superior aos alunos, quando na realidade a boa aprendizagem depende e muito do relacionamento muito próximo do professor para com os seus alunos; na realidade ele não pode ser apenas professor, tem que ser antes de tudo*

*um amigo, um facilitador na condução da transmissão do conhecimento. (P40-M)*

*A licenciatura não mudou em nada minha docência, pois tudo o que eu sei foi aprendido dentro da sala de aula, sem uma interferência direta da Uesb. Consegui um aprendizado que acho difícil ser usado em sala de aula. (P29-M)*

*Todas as mudanças devem-se ao acompanhamento pedagógico que temos na própria escola em que ensino. Lá trabalhamos com o método psicogenético, constantemente estudamos e nos aperfeiçamos.*

*Aqui na Uesb, poucos professores podem ser tidos como exemplos. Em particular a matéria que fiz com o curso de pedagogia foi mais gratificante.*

*Os próprios alunos renegam as matérias pedagógicas, dessa forma é difícil mudar a “cara” do curso. (P28-M)*

Essa última fala de uma aluna-professora que ensina numa escola particular chama a atenção para o fato de haver certa resistência por parte dos próprios licenciandos em matemática em relação às disciplinas pedagógicas. Refere-se à disciplina didática, que cursou numa turma de pedagogia, onde se sentiu gratificada. Isso nos remete à reflexão sobre a influência da área específica na compreensão e valorização dos conhecimentos necessários para ser professor, para ensinar. No curso de letras parece haver uma abertura maior à mudança, ao questionamento, aos aspectos relacionados à imprevisibilidade e subjetividade que marcam o contexto de ensino.

Remete-nos também à reflexão de que, trabalhando a partir de um perfil profissional, as diversas licenciaturas poderiam intencionalmente criar espaços de troca e aprender com as questões que estão colocadas nas diversas áreas de conhecimento, romper os círculos fechados que delimitam os espaços por onde cada um pode andar na instituição. No segundo contato com o entrevistado de matemática essa questão foi colocada por ele, no sentido de que sentia falta dessa aproximação com as discussões que se processam dentro do curso de Pedagogia, por exemplo. É para a escola que se dirigem esses profissionais das diversas áreas que deveriam aprofundar o diálogo na formação básica.

Um aspecto evidenciado foi com relação à ampliação da visão de mundo e /ou mudança na postura diante da prática e da profissão.

*Realmente, depois que entrei no curso de licenciatura, a minha vida mudou bastante. Hoje em dia, os meus conhecimentos são mais amplos e cada vez mais sinto maior segurança no desempenho do meu papel. Sendo assim, este ingresso possibilitou-me uma ampliação da minha visão do mundo, melhorando em muito a minha prática educativa. (P34-M)*

*Hoje sei que sabia menos que o necessário para ser um bom profissional, pois na medida em que você vai avançando no conhecimento observa que há muito a aprender.*

*Sinto falta ainda de metodologia e didática, que são pontos-chave para um bom professor. (P35-M)*

*Antes: despreparada, anulada sem escolhas e vontades.*

*Hoje: mais dinâmica, interessada nas notícias voltadas à educação. As dificuldades são superadas com mais facilidade e rapidez e uma vontade de sempre conhecer, aprender e desenvolver. (P30-M)*

*A universidade tem a capacidade de abrir a nossa visão de mundo, ampliar os nossos horizontes. Hoje estou muito mais aberta, cheia de expectativas quanto ao futuro. (P26-L)*

As falas indicam que para esses alunos-professores ocorreu a ampliação do repertório de conhecimentos, da visão de mundo e uma atitude mais aberta para aprender e se desenvolver, o que implica maior flexibilidade na construção da base de conhecimentos para o ensino.

Outro aspecto destacado é mudança no que se refere à maior *segurança na atuação*. Para alguns alunos-professores ela se traduz em maior domínio de conteúdos e metodologia de ensino, assim como maior tranquilidade para enfrentar as rotinas e os problemas cotidianos no exercício da docência.

*Fazendo tal comparação percebo que houve, sim, uma mudança no que diz respeito ao conhecimento da língua [...] (P23-L)*

Embora o participante faça referência à passagem de um período de tempo relativamente curto, percebe-se que para o mesmo as mudanças relacionadas à aprendizagem da docência e ao curso de licenciatura foram significativas, como vemos na fala a seguir:

*Acredito que eu tenha mudado bastante e que o curso de letras influenciou muito nessa mudança. Além do mais, houve um certo amadurecimento devido à própria passagem dos anos. Quando entrei na faculdade, tinha acabado de sair do 3º ano do ensino médio, estava com 18 anos e não tinha nenhuma experiência na prática da docência. Hoje estou com 21 anos e tenho três anos de experiência. Ou seja, muita coisa mudou. (P23-L)*

É interessante perceber, em algumas falas, como os alunos-professores se referem às práticas na universidade: com pouco espaço para o exercício da autonomia discente, situações de desrespeito ao aluno, autoritarismo, avaliações arbitrárias etc.

*Os profissionais que trabalham conosco na formação, o corpo docente dessa Instituição, tem em sua composição*



*profissionais que contribuem muito no nosso desenvolvimento, porém outros há que não têm um conhecimento tão aprofundado além de não permitirem ao aluno uma certa autonomia enquanto ser pensante que pode discordar de determinados pontos de vistas e posturas. (P18-L)*

Alguns alunos-professores indicam maior compreensão das contribuições do curso no que se refere à instrumentalização para a docência. O participante P15-L relata a sua ansiedade inicial ao começar a ensinar e que se manifestava numa certa pressa em começar a aula, em garantir o domínio da situação. As falas oferecem indícios de como ocorre o processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo

*Antes tinha muita pressa; pressa em chegar à sala de aula, de fazer a chamada e de começar a aula, mesmo. A partir de modelos de alguns professores daqui, fui aperfeiçoando algumas qualidades e sanando algumas falhas. Tudo é questão de mudança... (P15-L)*

*Mudou, e mudou muito. Primeiro porque adquiri experiência, e segundo porque já no final do curso, as disciplinas que no princípio estavam soltas agora se encaixam e posso, a partir daí, criar conceitos e juntar teorias que enriquecem meu trabalho na sala de aula. (P12-L)*

Um aspecto destacado em algumas falas dos participantes do curso de letras é o *desenvolvimento pessoal e profissional*. Tal aspecto tem sido discutido na literatura e considerado como bastante promissor para o entendimento dos processos de aprendizagem profissional da docência, ou seja, o desenvolvimento pessoal do professor (Nóvoa, 1995).

*Com certeza cresci muito como pessoa e aprendi muito nestes anos, não só de conhecimento acadêmico como também conhecimento do mundo. Isso influenciou muito em minha vida pessoal e profissional e hoje me sinto menos despreparada e uma pessoa mais crítica e consciente dos problemas da nossa realidade. (P13-L)*

*Na universidade temos um mundo de informações por dia entrando em nossa mente. Somos diariamente enriquecidos com o que lemos, discutimos e aprendemos.*

*Na prática, meu desenvolvimento em sala de aula melhorou. Faço o possível para ser uma boa profissional. Cresço à medida que estudo e isto se reflete no meu trabalho. (P3-L)*

“Lidar” com os alunos foi um aspecto evidenciado em maior número nas falas de alunos-professores do curso de matemática que destacam esse aspecto pouco enfatizado nos cursos e, em geral, nas falas dos próprios alunos-professores e que merece atenção. Como exemplo:

*Horizontes*, v. 25, n. 2, p. 157-167, jul./dez. 2007

*Mudar a gente sempre muda, as vezes tentamos nos espelhar em professores nossos que trazem técnicas realmente bem legais, além de termos disciplinas que nos ensinam a entender como os alunos estão pensando e o que muda é que a sua aula não é tão cansativa como as outras; o aluno lbe vê como um amigo etc. (P39-M)*

*[...] saber lidar com os comportamentos dos alunos. (P32-M)*

*Nos preparamos mais para trabalhar com nossos alunos, [...] apesar de não ser totalmente como eu gostaria, é um curso que dá maior oportunidade de desenvolver habilidades de ensino e está me ajudando a trabalhar melhor com meus alunos; tenho mais segurança no que estou ensinando e levo, também, muitas novidades para a sala de aula. (P11-L)*

Em suma são apontadas mudanças em diversos aspectos relacionados à atividade de ensinar, envolvendo a dimensão pessoal, domínio de saberes específicos da docência, mudança de visão de mundo entre outras.

### Considerações finais

A contribuição do curso parece estar colocada, e talvez mais colocada no que concerne às disposições; à compreensão da realidade; a algumas escolhas que já se realizam no exercício da docência; na tentativa de rever o percurso e tentar aprendê-lo.

Os resultados deste estudo se aproximam das discussões realizadas na área da formação de professores sobre o processo de aprender a ser professor. A aprendizagem da docência se revela como um processo que ocorre ao longo da vida e da carreira e inclui diferentes saberes. Os alunos-professores ressaltam a compreensão da escola como local de aprendizagem, como espaço formativo. Paralelamente, demonstram que a formação nas licenciaturas, ainda que tenha as mesmas lacunas apresentadas, é importante. Daí a urgência de se pensar em propostas que ampliem o diálogo entre esses espaços de formação.

A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento de saber ensinar, de transformar o conteúdo específico em conteúdo ensinável, é um aspecto ressaltado na literatura e enfatizado pelos participantes deste estudo. Na perspectiva dos licenciandos, o ensino do conhecimento específico proporcionado pela universidade precisa estabelecer pontes com a docência.

A articulação entre o desenvolvimento pessoal e o profissional, considerado na literatura como promissor para o entendimento dos processos de aprendizagem profissional da docência, é também ressaltada pelos participantes deste estudo. As variáveis contextuais, a singularidade dos percursos, os modelos, as disposições pessoais, as influências marcantes são elementos que

precisam ser considerados nas propostas de formação docente.

Percebe-se que os fios que separam as aprendizagens de cada contexto formativo são permeáveis. Está colocada a tarefa de realização permanente das sínteses que possam colaborar para melhor compreendermos as contribuições da formação acadêmica para a aprendizagem da docência e como aprofundar o diálogo com as experiências formativas vivenciadas pelos professores nas escolas.

### Nota

<sup>1</sup> O estudo buscou compreender como os alunos-professores percebem a formação nas licenciaturas e as principais contribuições das mesmas para a aprendizagem e desenvolvimento profissional desse perfil de docente.

### Referências

- ALMEIDA, Cybele Crossetti de. O magistério feminino laico no século XIX. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, 1991.
- CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.
- COSTA, Josilene Silva da. *A aprendizagem da docência na perspectiva dos alunos-professores*. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– CCH, UFSCar, São Carlos, 2005.
- FRANÇA, Dimair de Souza. *Estágio curricular e prática docente: um estudo das perspectivas do aluno-mestre no curso de pedagogia*. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– CCH, UFSCar, São Carlos, 1999.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre formação de professores: conhecimento sobre o aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, n. 9, p. 51-75, set.-nov. 1998.
- \_\_\_\_\_. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 1999.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1995. p. 63-78.
- HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1995. p. 31-61.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59–91.
- \_\_\_\_\_. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. São Paulo: Papirus, 2000. p. 139-161.
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce>>. Acesso em: 4 dez. 2004.
- \_\_\_\_\_; REALI, Aline M. de Medeiros (Org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- \_\_\_\_\_ et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.
- \_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1995. p. 11-25.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79- 91.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, n. 13, p. 5-24, jan.-abr. 2000.
- \_\_\_\_\_; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. *Educação e Sociedade*, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 215-253, 1991.

*Recebido em dezembro de 2007*

*Aprovado em março de 2008*

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Sobre as autoras:

**Josilene Silva da Costa** é mestre em Educação, professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

**Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira** é doutora em Educação, professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos.

